PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 6 20 MARCA 1931 ROK X

NOWY GMACH MINISTERSTWA WYZNAŃ RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO.

Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego jest pierwszem ministerstwem w odrodzonej Polsce; mimo to przez 12 lat czekało na gmach, który pozwolił zgromadzić wszystkie jego agendy, dotąd rozrzucone w 4 punktach Warszawy, pod jednym dachem.



Gmach Ministerstwa W. R. i O. P.

Myśl budowy gmachu rzucił w 1922 r. ówczesny Prezes Rady Ministrów i Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego p. Antoni Ponikowski, mimo jednak wyjednania

kredytu na ten cel, do budowy nie przyszło. Myśl tę podjął na nowo Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego p. B. Miklaszewski, doprowadzając do sporządzenia projektu gmachu, ale i tym razem nie doszło do realizacji zadania. Po raz trzeci z decydującym skutkiem wziął inicjatywę w tym kierunku



Wejście główne do gmachu Ministerstwa W. R. i O. P.

w swoje ręce Prezes Rady Ministrów i Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego p. Kazimierz Bartel w r. 1926, który uzyskał faktyczne przekazanie placu przez Ministerstwo Spraw Wojskowych przy alei Szucha pod omawianą budowę, ogłosił konkurs na nowy projekt (opracowany uprzednio uznawał bowiem

za zbyt szeroki) i wreszcie rozpoczął realizację projektu przez rozpoczęcie budowy 23 lipca 1927 r., opiekując się nad nią przez cały czas swego długiego urzędowania. Kamień węgielny pod gmach Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego poświęcony został uroczyście 28 września 1927 r., i od tego czasu budowa stale się posuwa naprzód mimo trudności finansowe, do



Gabinet Ministra W. R. i O. P.

których zaliczyć należy zarówno szczupłość kredytów na budowę jak i trudności w przemyśle budowlanym, które doprowadziły wiele z firm, wykonujących budowę, do zawieszenia wypłat, nadzoru sądowego itp. sytuacyj. Ostatecznie wszystkie te trudności dzięki osobistemu poparciu Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego p. Dr. Sławomira Czerwińskiego zostały pokonane, i 1 maja 1930 roku Ministerstwo mogło zająć gmach dla wszystkich swych agend mimo nieukończenia robót kamieniarskich — zewnętrznych. Ostatecznie i te roboty zostały z końcem listopada 1930 r. na tyle ukończone, że można było usunąć rusztowania, tamujące dopływ światła i powietrza do biur.

Dnia 19 grudnia 1930 r. odbyło się uroczyste poświęcenie gmachu przez J. E. Kardynała Kakowskiego przy udziale Rządu, Władz Ustawodawczych oraz urzędników Ministerstwa.

Gmach Ministerstwa stanowi duży blok kształtu dwóch liter E, plecami do siebie ustawionych i połączonych dwoma poprzecznemi kreseczkami, wrysowanemi w kwadrat o boku 75,00 m. Budynek jest 3-piętrowy na wysokich suterenach, objętości 56 367 m^3. Konstrukcja gmachu jest żelbetowa z wypełnieniem szkieletu cegłą. Zewnątrz gmach jest wykonany w kamieniu ciosowym z kamieniołomu w Rejowie, którym obłożone są również wszystkie elewacje boczne i podwórzowe do wysokości t. zw. okien parteru, górne części elewacji podwórzowych i bocznych wykonane są w terazicie. Gmach posiada 6 klatek schodowych, 334 sal i pokoi biurowych, w tem mieszkania służbowe: ministra, podsekretarza stanu, zarządzającego gmachem oraz 19 mieszkań niższych funkcjonarjuszy i wyposażony jest w wszelkiego rodzaju instalacje jak wodociągi, kanalizację spławną, centralne ogrzewanie wodne, elektryczne oświetlenie, 3 dźwigi, elektryczną sygnalizację dzwonkową, centralę automatyczną telefonów, wentylację wyciągową itp.

Wyposażenie naogół skromne, bogaciej traktowane są tylko nieliczne pomieszczenia reprezentacyjne oraz hall i główne klatki schodowe, których wyłożenie marmurem podyktowane jest raczej względami praktycznemi niż estetycznemi. Koszt budowy gmachu wyniósł 6 000.000 zł.

Projektodawcą całej budowy jest z konkursu inżynier architekt p. Zdzisław Mączeński, naczelnik Wydziału Budownictwa Szkolnego w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, projektodawcą urządzenia wnętrz sali posiedzeń, gabinetów Ministra i ogólnych poczekalni p. prof. Wojciech Jastrzębowski, naówczas Dyrektor Departamentu Sztuki w Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.*)

---

*) Artykuł niniejszy przesłał nam na naszą prośbę p. Bolesław Kielski, naczelnik Wydziału Sprawozdawczego Departamentu ogólnego Min. W. R. i O. P. Fotografje z prawem reprodukcji nabyliśmy w firmie Jan Malarski w Warszawie, za wiedzą i zgodą p. Zdzisława Mączeńskiego, naczelnika Wydz. Budownictwa Szkolnego Depart. ogólnego Min. W. R. i O. P. Red.

WSPÓŁCZESNE KIERUNKI NAUCZANIA HISTORJI.

Żyjemy w czasach reform pedagogicznych, które między innemi objęły i nauczanie historji. W wszelkich reformach nowoczesnych zauważyć można pewną rozbieżność, brak jednej stanowczo wytkniętej linji. Obecny okres powojenny charakteryzuje szukanie nowych dróg i niewiadomo jeszcze, który kierunek w przyszłości zwycięży.

Reformy nauczania historji rozpoczęły się ze zmianą zapatrywań na tę naukę. Nie jest już dzisiaj historja tą dawną „mistrzynią życia“, pozytywizm wypowiedział jej zaciętą walkę jako „nauce romantycznej“. Posunięto się nawet tak daleko, że starano się jej odmówić godności nauki i domagano się usunięcia jej z programu szkół. Była to oczywiście przesada. Niemniej trzeba przyznać, że dzięki pozytywizmowi historja zmieniła swoje oblicze. Powiększyła swój zakres, badając prócz dotychczasowych dziejów politycznych i ustrój społeczny i gospodarczy, uwzględniając nawet historję kultury. Zajęła się nietylko jednostkami-bohaterami, ale stała się pod wpływem wzrastającej demokratyzacji społeczeństw i historją mas. Teorje Marksa wniosły znowu do historji pogląd, że ewolucja dziejowa jest uwarunkowana zmianami gospodarczemi. Uznanie tego poglądu za dogmat zapoczątkowało kierunek materjalistyczny w historji. Te najrozmaitsze poglądy na historję jako naukę musiały mieć oczywiście swoje odbicie w samem nauczaniu historji.

W niniejszym artykule nie chodzi mi jednakże o owe kierunki zapatrywań na naukę historji, raczej o samą metodę, a więc jak pod wpływem nowych warunków życia i nauki zmieniły się metody nauczania historji, jak współcześnie pedagodzy różnych krajów starają się w dzieciach urobić pojęcia historyczne.

Wielki wpływ na zmianę metod mają badania psychologiczne. Od połowy XIX w. zajęto się dzieckiem więcej aniżeli poprzednio. Stwierdzono różnicę między niem a człowiekiem dorosłym, a tem samem przekonano się, że sposób podawania wiedzy musi być inny u dziecka aniżeli u człowieka dorosłego. Współczesna pedagogika stoi pod znakiem szkoły czynu, szkoły pracy, szkoły twórczej, szkoły życia. Chodzi więc o rozbudzenie spontanizmu dziecka. Skończyło się bezwzględne panowanie wykładu; metody

współczesne wzbogaciły się mianowicie doświadczeniami i eksperymentami, wykonanemi przez same dzieci, uwzględniającemi funkcje motoryczne uczniów. Dzieci same zdobywają wiedzę, podczas kiedy dawniej przez słuchanie i pamięciowe opanowanie przyjmowały ją od swych nauczycieli.

Pozornie wydaje się, że w nauczaniu historji najmniej uwzględnić można nowe metody, wszak eksperymentowanie jest tu niemożliwe, najwyżej można lekcję uzmysłowić jakim obrazem historycznym. Czynności rąk też nie przyczynią się do zdobycia nowych wiadomości, musi więc nauczanie historji nadal pozostać werbalnem, mechanicznem wkuwaniem faktów i dat.

Że tak nie jest, o tem przekonują nas prace reformatorów współczesnych i zdobycze nowych szkół. Jerzy Kerschensteiner uważa za punkt ciężkości nowego wychowania zwrócenie się do sił fizycznych dziecka. Propaguje roboty ręczne i rysunki, aby przez to przygotować ucznia do zawodu, a przez wdrożenie go do wykonania prac fizycznych rozwinąć w nim siły i chęci doskonalenia swej specyficznej wartości osobistej. Prace ręczne i rysunki mają więc znaleźć uwzględnienie i w nauce historji. Można je połączyć z pogadankami historycznemi jako przygotowanie do nauki historji. Rysunki i prace ręczne są jednak o tyle tylko wyrazem zasady pracy, przyjętej w duchu szkoły pracy, o ile umożliwiają dorobienie się jasnego przedstawienia o jakimś przedmiocie i jego walorach konstrukcyjnych. Ilustracje, modelowanie gmachów stylowych, szkice bitew itp. są dobremi środkami wyrażania, są sprawdzianem, czy podany materjał został zrozumiany; nie mają jednak nic wspólnego z duchem szkoły pracy. Dlatego zaleca też Kerschensteiner zdobywać materjał historyczny w ten sposób, jak go zdobywa historyk, tj. korzystać ze źródeł historycznych. Czytanie i analizowanie tychże ma przyczynić się do poznania historji.

Jest to sposób dobry dla uczniów starszych, którzy przeszli już kurs propedeutyczny historji. Przyznać jednak musimy, że taka metoda, używana w stosunku do uczniów szkoły powszechnej, mijałaby się z celem. Dzieci nie są jeszcze przygotowane do takiej pracy, która jest za trudna w stosunku do ich rozwoju umysłowego. Język tekstów źródłowych jest dla nich często niezrozumiały, trudności są więc bardzo wielkie. Źródła obfitują

w wyrazy, które są im zupełnie nieznane. Taki sposób pracy pozostałby więc nadal werbalny, choć w innym rodzaju: nie wyjaśni mnóstwa pojęć, jakiemi operowali autorowie dokumentów historycznych, nie zdoła też uczniów zainteresować i wzbudzić miłości i zapału do pracy. Uwzględnienie tylko metody tekstów byłoby szkodliwe. Dla urozmaicenia lekcyj można jednak niekiedy przeczytać łatwiejszy tekst i omówić go, co przyczyni się do ożywienia nauki i wypowiadania własnych zdań. Przesada pod tym względem wywołałaby jednak znudzenie, co byłoby kardynalnym grzechem szkoły.

Bezwzględnie wyrzuca ze szkoły wykład a wprowadza samodzielne badania twórczyni laboratoryjnego planu daltońskiego Helena Parkhurst. Szkoła jej nie dzieli się na klasy, lecz na pracownie i bibljoteki. W zastosowaniu do nauki historji opiera się system daltoński na samodzielnem wczytywaniu się w źródła i książki historyczne. Nauczyciel jest tu tylko pośrednikiem w wyszukiwaniu odpowiednich materjałów do studjów. Każdy uczeń otrzymuje cały szereg tematów, które musi samodzielnie opracować na podstawie wskazanej lektury. Czas oddania referatu jest ściśle oznaczony. Plan ten ma wiele zalet: jest nadzwyczaj plastyczny, pozwala na uwzględnienie indywidualnych zainteresowań uczniów, da się zastosować do wielorakich uzdolnień uczniów, pozwala im pracować samodzielnie i wszechstronnie zapoznać się z danemi zagadnieniami. Nie można mu jednak odmówić i wad. Plan ten jest zbyt jednostronny, przeciąża uczniów pracami pisemnemi. Za największą wadę tego systemu w stosunku do nauczania historji uważam, że nie daje gwarancji, czy przestudjowany materjał został zrozumiany. Referaty dzieci będą niczem innem, tylko powtórzeniem materjału, wyczytanego z lektury pomocniczej. Wątpię, czy w wypracowaniach dzieci znajdą się jakieś myśli samodzielne. Nauka historji obfituje w pojęcia, których nie można wyjaśnić i zrozumieć tylko na podstawie książki. System daltoński wydaje mi się zbyt oddalony od życia i dlatego nie usuwa zupełnie niebezpieczeństwa werbalizmu. Wyrabia raczej inteligencję bierną aniżeli czynną, twórczą; zbyt mało przygotowuje do połączenia materjału historycznego z życiem współczesnem. Celu tego

dopiąć nie może, gdyż jest zbyt indywidualistyczny, zbyt mało uwzględnia w nauczaniu zżycie się społeczne uczniów.

Szczęśliwszą drogę obrały sobie nowe szkoły w Niemczech. Niema tu ściśle opracowanego rozkładu lekcyj. Pracuje się w zależności od współczesnych zainteresowań dzieci, które najczęściej są wywołane bodźcami zewnętrznemi. W ten sposób szkoły te są ściśle związane z życiem współczesnem. Lekcje są ożywione i nadzwyczaj ciekawe, są wspólnemi pogadankami. Czasami opowiada nauczyciel, innym razem dzieli się uczeń wiadomościami, zdobytemi na podstawie własnej lektury, to znów czyta się jakąś książkę lub artykuł treści historycznej. Następuje wspólne omówienie tematu, dyskusja, dzieci same stawiają pytania, inne odpowiadają, a nauczyciel prostuje mylne zapatrywania, dyskretnie kieruje lekcją i doprowadza do właściwego jej rezultatu. Lekcje nie są ograniczone czasem, dane zagadnienie tak długo się omawia, dopóki nie zostanie zupełnie wyczerpane. Tok myśli nie zostaje tem samem przerywany dzwonkiem. Bodźce, skłaniające dzieci do zajęcia się historją, są najrozmaitsze: artykuł polityczny w gazecie, jakaś uroczystość, przeczytana książka, oglądane zabytki na wycieczce. W nowych szkołach, zwanych inaczej „spólnotami szkolnemi“, (*Gemeinschaftsschulen*) odbywa się nauka wspólna dla wszystkich uczniów danej grupy oraz na kursach dla uczniów o specjalnych zainteresowaniach. Uczniowie, którzy się szczególniej zainteresowali historją, mają możność zapisania się na kurs historji.

Typem nowej szkoły w Polsce, chociaż w specjalnem zastosowaniu wychowawczo-leczniczem, była Szkoła Odrodzenia, założona i kierowana przez dra Juljana Gawrońskiego w Wieleniu Poznańskim. Szkoła ta mimo wiele zalet zdaje się nie doceniać znaczenia nauki historji. Ogranicza się tylko do kalendarzyka historycznego. W dzień odpowiednich rocznic narodowych zbierają się dzieci do wspólnej sali, gdzie opowiada się im o dniu pamiątkowym, którego rocznicę się właśnie obchodzi. Nie wchodząc w to, że tak traktowana nauka historji nie zdoła wyrobić poczucia ciągłości historycznej, chciałbym zwrócić uwagę na sam cel. „Szkole Odrodzenia“ chodziło o to, by przez te obchody wzbudzić uczucia patrjotyczne. Nie jest to jednak jedyny cel nauczania historji. Na podstawie okolicznościowych przemówień

historycznych nie dojdzie uczeń do zrozumienia takich pojęć, których zrozumienie jest we współczesnem życiu potrzebne, np. pojęcia państwa, narodu, demokracji, absolutyzmu, parlamentaryzmu itp.

W szkole Decroly'ego podobnie jak w nowych szkołach w Niemczech pracują dzieci wspólnie jako małe społeczeństwo nad zdobyciem materjału. Celem szkoły jest „przez życie przygotować do życia". W tym też duchu jest ujęte nauczanie historji. Nie jest ono stosowane jako przedmiot odrębny, lecz zgodnie z stosowaną tam „metodą ośrodków zainteresowań" wiąże się ściśle z innemi przedmiotami, a przedewszystkiem z środowiskiem, w którem wzrastają dzieci. Środowisko to poznają wszechstronnie w czasie i przestrzeni. Poznanie środowiska w czasie — to nauka historji. Ośrodkami zainteresowań są takie tematy jak rodzina, szkoła, społeczeństwo, zwierzęta, rośliny itp., które omawia się jak najdokładniej i wszechstronniej, nieraz przez szereg dni i tygodni. Przy omówieniu tych tematów uwzględnia się też zagadnienia historyczne jako kojarzenia w czasie, o ile się łączą z poruszonemi tematami. Omawia się np. temat „ogień". Po całym szeregu ćwiczeń (np. postrzeżenia i doświadczenia z zapałkami lub świecą), pogadanek (użyteczność), pomiarów itp. dochodzi się do skojarzeń w czasie, mówi się więc o roli ognia w starożytności, o wierzeniach, obyczajach i kultach religijnych, w których pewną rolę gra ogień, o bogini Wescie, o westalkach, o torturach średniowiecznych, o spaleniu na stosie. Dzieci opowiadają, które z tych dawnych obyczajów przechowały się do naszych czasów, inscenizują małe sceny obyczajowe z epoki starożytnej, wyszukują ryciny jako dokumentację opracowanego materjału.

Metoda Decrolyego w zastosowaniu do historji posiada tę zaletę, że wiąże ją z innemi wiadomościami, zbliża do życia, że nie czyni z niej nauki abstrakcyjnej w stosunku do wyobrażeń dzieci. Dozwala też na głębsze wniknięcie w sam materjał, umie w psychice dziecka połączyć stronę sensoryczną z motoryczną. Zarzucić można, że tak ujęta historja jest zbyt fragmentaryczna i podobnie jak w „Szkole Odrodzenia" nie zdoła wyrobić ciągłości historycznej. Jeśli jednak uwzględnimy fakt, że Decroly zastosował metodę ośrodków tylko do pierwszych czterech lat nauczania,

to przyznać musimy, że takie przygotowanie do późniejszej systematycznej nauki historji jest korzystne.

Sądzę, że najlepiej dostosował nauczanie historji do współczesnych form życia społecznego, opierając się na nauce o dziecku, psycholog amerykański John Dewey. Historję uważa on za wyraz sił i form życia społecznego, jest ona dla niego pośrednią socjologją. Ponieważ współczesne społeczeństwo jest zbyt skomplikowane, stara się na podstawie historycznego rozwoju społeczeństwa doprowadzić do zrozumienia współczesności. Historja w szkole jest według Deweya nauką dynamiczną, nie jest zbiorem martwych wiadomości, lecz zużytkowaniem ich do utworzenia obrazu, jak ludzkość w ciągu wieków dążyła do opanowania przyrody. Z tego też względu strona ekonomiczna i przemysłowa jest silnie podkreślona w programie historji. Dziecko zostaje postawione w warunki ludzi odwiecznych i krok za krokiem odkrywa oręż i narzędzia, potrzebne człowiekowi w walce życiowej. Przy takiem nastawieniu się do przedmiotu rozwija się inteligencja, dziecko uczy się myśleć, jak po osiągnięciu pewnych wyników otwierały się ludzkości nowe horyzonty i przeobrażały się dawne ustroje. Nauczanie w szkole Deweya nie grupuje się około jednostek-bohaterów. O ile omawia się jednostki, to zawsze w zw ązku z masą społeczną, z jej potrzebami i środkami tworzenia nowych dróg. Takie nauczanie historji da się połączyć z aktywnością dziecka. Dziecko tworzy narzędzia ludzi pierwotnych, przez prace ręczne i własne myślenie dochodzi do wniosku, jak prymitywne warunki pracy można ulepszyć.

Na podstawie nakreślonych kilku kierunków metodyki historji uznać musimy, że historji nie można traktować w oderwaniu, ale materjał jej należy połączyć z życiem i innemi przedmiotami szkolnemi. Postrzeżenia dzieci ze świata zewnętrznego i ich przeżycia winny być podstawą pogadanek historycznych. Przeszłość znów należy porównywać z współczesnością i w ten sposób wyrobić pojęcie nieustannej ewolucji ludzkości. W tym celu może nauczyciel wykorzystać i formy socjalne z życia szkoły: organizacje uczniowskie, samorząd szkolny, kasy oszczędności, stosunek ucznia do władzy, gdyż tego rodzaju przeżycia dzieci, wciągnięte w orbitę materjału lekcyjnego, ułatwią

dzieciom zrozumienie organizacji i gospodarki państwowej. Nauka historji nie będzie wtenczas luźnym zlepkiem opowiadań, lecz doprowadzi do prawdziwego zrozumienia przeszłości i teraźniejszości, a co może najważniejsze, rozwinie zdolności myślenia dzieci. A przecież w dzisiejszym ustroju demokratycznym nie trzeba biernej masy, lecz uświadomionych i myślących obywateli.

Tego rodzaju poglądy nakłoniły metodyków historji do powiększenia materjału historycznego o najświeższe wypadki. Niechętnie patrzano na to początkowo w Niemczech, gdzie historji uczono tylko do r. 1914 względnie 1916. Mówienie o klęsce uważano za ubliżające godności narodowej. Jednak dziś i w Niemczech zaczynają się zmieniać zapatrywania. Liczne artykuły w niemieckiej prasie pedagogicznej wskazują na to, że życie współczesne tak szybkiem tempem kroczy naprzód, iż nie można postawić kresu na pewnej ściśle określonej dacie.

Sprowadzenie historji do czasów najnowszych ma i wielkie znaczenie w wychowaniu młodzieży w duchu zbliżenia międzynarodowego. Tak ideowej postaci jak Wilson, tak ważnej instytucji jak Liga Narodów nie można pominąć milczeniem. Oczywiście rozumie się samo przez się, że omówienie wypadków najświeższych musi być wolne od zabarwień politycznych, gdyż polityka do szkoły nie należy.

N. Ludwik Bandura.

„SZKOŁA PRACY" A NAUKA RELIGJI ŚW.

Szkoła polska uznała oficjalnie prawo Kościoła do nauczania religji w szkole a tem samem do nadzoru nad nauką religji św., czego zresztą nie zaprzeczał wyraźnie żaden z rządów zaborczych. Obecnie*) władza szkolna w porozumieniu z władzą duchowną i na jej propozycje mianowała w każdym inspektoracie szkolnym, wzgl. w każdym powiecie jednego z księży inspektorem nauki religji. Stosunek więc nauczyciela do przedstawiciela władzy duchownej stał się urzędowym, t. z. nauczyciel winien — z urzędu — stosować się do wskazań księdza-inspektora w sprawach nauki religji. Czy ten stosunek jest taki sam pod względem materjalnym jak do władzy szkolnej państwowej? Nie ulega żadnej kwestji,

*) Artykuł nadesłany w listopadzie 1929 r. Red.

że materjał nauczania zakreśla jedynie władza duchowna. Uznaje to zresztą i władza szkolna, bo inaczej nie byłoby porozumienia. Co do sposobu nauczania t. z. metody nauki religji mógłby niejeden mieć wątpliwości, bo nad tem dotychczas się niedość zastanawiano. Możnaby sądzić, analogicznie rzecz biorąc, że nauczycielowi przysługuje wolny wybór metody, bo władza szkolna w świeckich przedmiotach nie ogranicza go w tym względzie, byle tylko posługiwał się sposobem rozumnym, a nie przestarzałym, już ogólnie poniechanym.

Ale zdaje się jednak, że władza duchowna w sprawie sposobu nauczania mogłaby mieć pewne zastrzeżenia. Metody, stosowane w nauczaniu przedmiotów świeckich, bodaj dadzą się wszystkie i zawsze przen eść żywcem do nauki religji św. A dlaczego — o tem będzie mowa poniżej. Faktem jest, że księża niekiedy ze zdziwieniem, niekiedy z zakłopotaniem a nawet z obawą patrzą na przeprowadzenie lekcji religji w szkole przez nauczycieli świeckich.

Przykład. — Pewien ks. proboszcz tak raz mówił do mnie: „Byłem na lekcji religji w szkole N. Nauczyciel przeprowadził historję św. „Burza na morzu“. Czego on tam nie wyrabiał! Opisał nasze jezioro, czółna, wiosła, siecie. Opowiadał, jak Pan Jezus zmęczony zasnął, jak uczniowie poduszkę mu podłożyli pod głowę (stosownie do dotyczącego obrazu). Ten ostatni szczegół, podkładanie poduszki oraz dialog pomiędzy P. Jezusem a uczniami przeprowadzili chłopcy scenicznie“. Ksiądz proboszcz zakończył opowiadanie wykrzyknikiem: „Ależ to nie jest nauka religji św!“

Inny przykład. — Na konferencji nauczycielskiej, podczas dyskusji nad przeprowadzoną lekcją religji św., proponował jeden z uczestników, ażeby nauczyciel nauczył dzieci formuły chrzcenia na lalce. Obecny ksiądz-inspektor wyraził obawę, że taka nauka poglądowa mogłaby spowodować dzieci do profanacji tej św. czynności. W dalszej dyskusji oświadczono się jednak za swobodą w sposobie nauczania.

Przykłady te wykazują, że księża niezupełnie są zadowoleni ze sposobu nauczania religji św. w szkole. Gdyby więcej było takich opinij: „To nie jest nauka religji św.“ albo „Mam obawę profanacji świętych obrządków“, to władza duchowna z pewnością założyłaby protest przeciw takiemu nauczaniu. I miałaby mojem

zdaniem prawo do tego, na podstawie otrzymanego urzędu nauczycielskiego od Zbawiciela.

Ale z drugiej strony metoda, zakwestjonowana niejednokrotnie przez duchowieństwo, jest uznana jako najnowsza i dotychczas najlepsza. Na czem polega nieporozumienie? Szukajmy błędu po naszej stronie, przeprowadzając rewizję naszego zrozumienia „szkoły pracy".

Czem jest „szkoła pracy"? Jest uwieńczeniem poglądu Komeńskiego, który, jak wiadomo, żądał, ażeby uczeń dochodził do pojęć nietylko przez słuch i pamięć, ale także z pomocą wzroku. Jego następcy zajęli w tym celu wszystkie zmysły, przypominając sobie powiedzenie Arystotelesa: „Droga do poznania prowadzi przez zmysły". Od nędznego drzeworytu rozwój metody poglądowej doszedł do posługiwania się obrazami artystycznemi. Przedstawiały one zrazu tylko dany przedmiot i nic więcej; później pokazywano rzecz na obrazie w naturalnem otoczeniu. Zczasem spostrzeżono, że dokładniejsze wyobrażenie o przedmiocie niż obraz daje uczniowi model a jeszcze dokładniejsze — oryginał. Ten oglądano zrazu tylko w szkole.

Później jednakże wyprowadzono dzieci, w celu unaocznienia nauki, ze szkoły, aby dany przedmiot oglądać na miejscu, jemu właściwem, wśród życia, ruchu, pracy. Pogląd rzeczowy rozszerzono dalej na pogląd wewnętrzny. Najświeższym pędem nauki poglądowej — czy ostatnim? — jest „szkoła pracy". Teraz uczeń sam zdobywa sobie wiedzę i sam ją zastosowuje.

Nawiasem nadmienić wypada, że już Sokrates nauczał poglądowo. Lekceważył coprawda wrażenia zmysłowe, idąc za filozofami jońskimi, bo nie dowierzał, jak oni, zmysłom, ale tem więcej dbał o to, ażeby wyrobić w swoich uczniach „pogląd wewnętrzny", aby sami zdobywali sobie wiedzę.

Myśl przewodnia metody poglądowej jest ta sama, jaką głosili sofiści: „Rozum — miarą i probierzem wszystkiego". Idea poglądowego nauczania, w ostatniej fazie, w „szkole pracy", ogarnęła wszystkie uczelnie, od klasy wstępnej do stopnia najwyższego i wszystkie przedmioty nauczania. Czy nauka religji św. miałaby być wyjątkiem?

Nim na odpowiedź się zdobędziemy, należy sobie przypomnieć, że rozwój metody poglądowej szedł poomacku. Jej

dążenie do doskonałości było podobne do drzewa, które wypuszcza bardzo dużo pędów, ale większa część ich jest skazana na zanik. Lepszy jeszcze przykład można zaczerpnąć z ogólnej biologji. Nowe, powstające osobniki wyradzają się mniej lub więcej. Natura szuka doskonałości, wysyłając macki na wszystkie strony. Co zgodne z naturą, ostaje się i stwarza nowe indywidua a nawet nowe gatunki. Co sprzeczne z naturą, ginie. Podobnie jest z umysłowemi płodami; podobne koleje przechodziła metoda poglądowa, podobne wahania i zboczenia widzimy w „szkole pracy".

Przypominam, że za czasów zaborczych w szkołach niemieckich na ziemiach polskich uciekano się, ażeby nie używać polskiego słowa wyjaśniającego, w ostatecznym razie do mimiki, a więc do metody, używanej w szkołach dla głuchoniemych.

Inny przykład: Pewien nauczyciel, opowiedziawszy dzieciom o ofiarach, składanych Molochowi, chciał dać uczniom wyobrażenie o mękach niewinnych ofiar i przemocą trzymał palec jednego z uczniów nad płomieniem zapałki. (Nauczyciela tego znałem osobiście.)

Krótko przed wojną światową niemiecka władza szkolna urządziła dla nauczycielstwa inspektoratu szkolnego średzkiego w Główenie (pod Poznaniem) pokaz lekcyj, celem zapoznania się z „szkołą pracy". Kierownik tamtejszej szkoły przeprowadził sam wzorową lekcję na temat omówienia wiersza „Das Herzkämmerlein" (serce, jako siedlisko uczucia). W związku z objaśnieniem tego nastrojowego wierszyka opisał ów „wybitny" pedagog organ serca ludzkiego na podstawie kolorowych rycin, objaśnił jego mechanizm i jego funkcje fizjologiczne, a wkońcu polecił dzieciom wykonanie przekroju serca z plastyliny!

Twierdzę z całą stanowczością na podstawie doświadczeń, że bardzo wielu z pośród nauczycieli „szkołę pracy" tak pojmuje i jej zasady stosuje, jak ów kierownik szkoły z Główenej. Przy każdej okazji każą dzieciom malować, lepić, majstrować, nie bacząc na to, że ta „praca dzieci" z przewodnią myślą lekcji ma podobny związek, jak *dusza* ludzka z *duszą* do żelazka do prasowania. Wymieniony przykład wykazuje, po jakich to bezdrożach metodycznych biegają ludzie, nawet tacy, którym nie można przecież odmówić pewnej inteligencji, jeżeli kierują się błędnemi zasadami lub hasłami. Chcą wszystko, na ślepo, podporządkować

pewnej zasadzie, naogół może zdrowej, ale nie zadają sobie trudu wniknięcia w jej istotę.

Taka bezkrytyczność ujawnia się mojem zdaniem i w dotychczasowem zastosowaniu „szkoły pracy“ w nauce religji św.

Nauka religji ma wśród przedmiotów szkolnych zupełnie odrębny charakter. Przedmioty świeckie dążą do rozwoju umysłu, opierają się na rozumie, gromadzą wiedzę. W dążeniu do tego celu oddaje metoda poglądowa, a w szczególności „szkoła pracy“, dobrze zastosowana i dobrze przeprowadzona, znakomite usługi. Religja natomiast wzbudza i pomnaża w duszy człowieka wiarę, apeluje do najwyższych, najszlachetniejszych uczuć. Wiedza a wiara różnią się zasadniczo, chociaż jedna drugiej nie wyklucza. Tę różnicę określił subtelnie Wincenty Lutosławski: „Kto wie, ufa samemu sobie i wewnętrznemu objawieniu prawdy we własnym rozumie. Ten, co wierzy, ufa świadectwu innych, wątpiąc o własnym rozumie“.*)

Przy nabywaniu wiedzy zrozumienie jest koniecznie potrzebne. Inaczej w religji. Jedno z ośmiu błogosławieństw brzmi: „Błogosławieni ubodzy w duchu“. Wszak fundamentem religji naszej jest „Tajemnica“ (Trójcy św.), i nietylko naszej religji. Wszystkie religje wypływają z najgłębszych tajników duszy ludzkiej.

Psycholog Wł. Witwicki, profesor uniwersytetu warszawskiego, tłumacz dialogów Platona, twierdzi w przedmowie do *Fedona* (o nieśmiertelności duszy), gdy mowa o pitagorejczykach: „Zwroty zupełnie nawet niezrozumiałe, o ile ich ktoś, ze czcią podanych, ze czcią słucha, przyjmują się doskonale“. — Niepodobno odmówić słuszności temu twierdzeniu.

Z tego jednakże nie wynika, że przy nauczaniu religji nie należy się wcale odwoływać do rozumu, tylko, że rozum w pojmowaniu zasad religji odgrywa bardzo względną rolę. Im intelekt jest bardziej rozwinięty, tem częściej można apelować do rozumu, np. w uzasadnieniu przykazań kościelnych, w sprawie spowiedzi św. itp. Nie zaleca się jednakże pukać do głowy tam, gdzie rozum śpi, bo — śpioch gotów bredzić.

„Szkoła pracy“, w dotychczasowem zrozumieniu, powinna według mego zdania w szkolnej nauce religji znaleźć rzadko

*) *Zarys metafizyki polskiej. O nieśmiertelności duszy.*

kiedy zastosowanie, z obawy właśnie przed profanacją świętych obrządków, mimo że uparci przeciwnicy takiego zapatrywania powołują się na zabawę „w księdza", albo na naszą polską szopkę, albo na przedstawienia pasyjne w Oberammergau.

O ile chodzi o zabawienie się „w nabożeństwo", to w takich przypadkach są dzieci zawsze bardzo młode, niewinne, przeprowadzające zabawę tę z wielkiem skupieniem, bez jakichkolwiek wybryków. Inaczej sprawa się przedstawia, jeżeli chodzi o dzieci starsze, a osobliwie, jeżeli się wykonuje np. lanie wody. Wyraz „chrzcić" w codziennem życiu, zwłaszcza w stosunkach gospodarczych, ma znaczenie żartobliwe a nawet ujemne.

Powoływanie się na naszą polską szopkę zbędę twierdzeniem, że podczas lekcji religji św. nie należy robić „szopek". Widowiska zaś pasyjne w Oberammergau są zjawiskiem wyjątkowem, dotychczas nigdzie, o ile mi wiadomo, nie naśladowanem.

A więc czy dla „szkoły pracy" niema wcale miejsca w nauce religji św.? Tego nie powiedziałem, podkreśliłem tylko, że nauka religji nie tyczy wiedzy ale wiary, że nie opiera się wyłącznie na rozumie ale przeważnie na uczuciu. Mając to stale na uwadze, należy przedewszystkiem wzbudzać w dzieciach podczas lekcji odpowiedni nastrój, podawać materjał lekcyjny ze czcią; a potem dopiero powinno nastąpić zastosowanie żądań „szkoły pracy" — a to w celu podniesienia uczucia religijnego i wzmocnienia wiary — przez wykonanie rozmaitych praktyk religijnych.

Jarocin (woj. poznańskie). M. Śmigielski.

KLASA CZY PRACOWNIA?

Na łamach *P. S.* zabrał w tej sprawie głos prof. dr. Jaxa Bykowski, jeden z pierwszych u nas pionierów postępu w dziedzinie nauczania i wychowania, którego nazwisko weszło już do historji pedagogiki. Głos więc nietylko trafny, ale i ważny. Że zaś redaktor zaprasza do dyskusji, ośmielę się dorzucić parę uwag w formie przyczynku do tej — zdaniem mojem — bardzo ważnej kwestji w dzisiejszych czasach rozbudowy i reform szkolnictwa polskiego.

Rozbudowa ta podobna jest pod pewnym względem do — Gdyni. Obok wspaniałych nowych gmachów sterczą nędzne

chaty rybackie i przy świetnie wybrukowanych ulicach z trawnikami i kwietnikami pasą się na rżysku — krowy.

Tu pałac, tu rudera, a tu — pustka!

Jeśli idzie o szkoły powszechne — to sytuacja przedstawia się wręcz groźnie. Wskutek naturalnego przyrostu ludności coraz większa liczba dzieci nie ma możliwości uczęszczania do szkoły. Przeprowadzona niedawno statystyka na Wołyniu wykazała, że np. w Zdołbunowie nie uczęszcza do szkół z braku miejsca 630 dzieci, w Chorowie 50, w Korcu 680, w Silnie 500 dzieci. W Oleksinie pow. krzemienieckiego zabrakło miejsc dla 1600 dzieci, w Wiśniowcu dla 1350 dzieci, w Wyszogródku dla 775 dzieci. W samym Kostopolu nie przyjęto 1020 dzieci, w Stepaniu 820 dzieci.

Jeszcze w roku zeszłym obliczono urzędownie, że w Polsce brakuje 80 000 izb szkoły powszechnej. Liczba ta podskoczy w najbliższych latach co najmniej o 50%.

Czyż wobec tych braków można urządzać luksusowe budynki szkolne z gabinetami, pracowniami itd.? (We Lwowie np. zniesiono II państwowe seminarjum nauczycielskie im. Konarskiego z tego tylko powodu, aby uzyskać wolne sale na „eksperymenty" dla seminarjum I-go! Przykład bardzo charakterystyczny!)

Zdaje się, że racja stanu wymagałaby zgoła innej polityki szkolnej. Naprzód zapewnić wszystkim dzieciom w państwie możność przynajmniej nauki czytania i pisania, a potem... luksus. Tak przecież rozumują najszersze warstwy społeczne. Tu jednak nie należy zapominać, że państwo jest jakby wielką spółką akcyjną. Obowiązane ono jest do wypłacania dywidendy od ilości akcyj. Ciekawa byłaby proporcja między sumą podatków, którą płaci np. Łódź, czy Katowice, a Zdołbunów czy inny Korzec. Łódź więc w stosunku do swoich świadczeń na rzecz państwa ma prawo domagać się budowy szkoły wedle wymogów najnowszych i byłoby niesprawiedliwie, gdyby tę Łódź zbyto bylejakim budynkiem dlatego, że w Zdołbunowie trzeba postawić nową szkołę.

Wynika stąd konieczność wszczęcia akcji przez samo społeczeństwo w zainteresowanych ośrodkach. Skarb państwa sam nie da rady.

A dalej: Na zbytnie przywiązywanie wagi do pracowni i oddzielnych sal zapatruje się krytycznie profesor przyrodnik, sam od lat

zwolennik pracy laboratoryjnej. To bardzo ważny moment. U nas w ostatnich czasach ogarnął nauczycieli jakiś szał na punkcie właśnie tych pracowni i ich urządzeń. Każdy kierownik szkoły marzy o własnej pracowni biologicznej, fizycznej, o osobnej sali rysunkowej, slöjdowej itp. We Lwowie narazie istnieją pracownie rejonowe. Np. na lekcje fizyki nauczyciel wędruje z całą klasą z peryferji miasta do śródmieścia, aby tam w pracowni fizycznej czy biologicznej odbyć lekcję. Ile straty czasu na przebycie kilku kilometrów, jaka męka dla dzieci, gdy mróz, zawieja lub słota! (Na tramwaj dzieci nie mają pieniędzy.)

Ile ubikacyj potrzeba np. w seminarjum nauczycielskiem? Liczymy: 1) sala gimnastyczna, 2) rysunkowa, 3) fizyczna, 4) muzyczna, 5) biologiczna, 6) slöjdowa, 7) gabinet fizyczny, 8) slöjdowy, 9) przyrodniczy, 10) geograficzny, 11) psychologiczny, 12) historyczny, 13) bibljoteka, 14) gabinet i skład przysposobienia wojskowego, 15) gabinet lekarski, 16) gabinet dyrektora, 17) kancelarja sekretarza, 18) sala konferencyjna, 19) harcerska.

Zatem dla 5 kursów, liczących ogółem 150 do 200 młodzieży, oprócz 5 sal wykładowych potrzeba 19 innych ubikacyj, nie licząc mieszkania dyrektora, 3 tercjanów, stróża, szatni itd.

Ile wynosi czynsz (jeśli budynek najęty) opał, oświetlenie, remonty itp. tylu ubikacyj? Władze szkolne nie szczędzą na to wszystko pieniędzy, o ile zaś idzie o zakłady prywatne, to domagają się bezwględnie tych wszystkich urządzeń.

Zapomina się u nas o jednej prawdzie: Najwybitniejsi wynalazcy nie rozporządzali luksusowemi gabinetami, przeciwnie wystarczyły im środki nieraz bardzo prymitywne (np. znany lekarz, wynalazca surowicy przeciw tyfusowi plamistemu); Mickiewicz pisał *Pana Tadeusza* w izbie nieopalonej i ciemnej, i przy zgiełku i ruchu ulicznym! Rezultaty nauki zależą przedewszystkiem od nauczyciela i uczniów, a pomoce są tylko — pomocami. Im ktoś mniej poczuwa się na siłach, tem więcej krzyczy o gabinety, o sale, o ośrodki i luksus. A przy tej sposobności zaznacza, że idzie z duchem czasu, i że... należy mu się awans... Przykre to, ale niestety tak jest. Dużo krzyku, hałasu, fanfaronady nawet, byle tylko zyskać popularność i uznanie. Oczywiście sprawy tej nie generalizuję, każdy jednak czytelnik może w swojem otoczeniu sprawdzić moje poglądy.

Panu prof. dr. Jaxie Bykowskiemu należy się wdzięczność, że poruszył tę ogromnie ważną sprawę. Nie przesadzajmy w urządzaniu szkół, nie wydawajmy za wiele na luksus. Dopóki przynajmniej lawina analfabetyzmu nie będzie zahamowana, idźmy z duchem czasu, korzystajmy z postępu w dydaktyce, ale nie wysilajmy się zbytnio w naśladowaniu zagranicy, gdzie inne są warunki, lepsze niż u nas.

Lwów. Kazimierz Królński.

JESZCZE O KLASIE I PRACOWNI.

Prof. Jaxa Bykowski, opierając się na doświadczeniach, zdobytych w kilku (a więc mniej niż 10) szkołach powszechnych, gdzie nieopatrznie pozakładano pracownie nawet dla rozmaitych języków i religji, przestrzega przed przeznaczaniem osobnych sal na kartoniarstwo, introligatorstwo, koszykarstwo, bo byłby to zupełnie zbędny luksus. I słusznie. „Nawet z pracowni, które są użyteczne na stopniu niższym" (a więc mogą być użyteczne pracownie!) radzi korzystać oględnie. Szan. autor wcale nie twierdzi, że wszystkie lekcje biologji, geografji, gimnastyki itp., które należałoby przeprowadzić pod gołem niebem, można w praktyce zawsze przenieść na łono przyrody. Czyli widzimy, że autor artykułu „Klasa czy pracownia" przyznaje, że zdarza się czasem niezbędna potrzeba zaprowadzenia młodzieży do sali, poświęconej specjalnie biologji, — czyli taka sala c a ł y r o k być musi, aby do niej c z a s e m zajść było można, a więc zająć jej nie mogą dzieci z półmiljonowej rzeszy, pozbawionej możności korzystania ze szkół. Specjalnej sali dla biologji nie potrzebują te szkoły, które mają dość miejsca w klasie na umieszczenie tam zbiorów biologicznych, albo posiadają ciepły i jasny kurytarz. A że takich sal nie mają ani szkoły w województwach centralnych i wschodnich, ulokowane w wynajętych budynkach, ani przeludnione stare szkoły miejskie w województwach zachodnich, więc z tego ideału musi zrezygnować może ponad 50% szkoł powszechnych w Polsce.

Poza tem prof J. B. daje drugą, niezmiernie cenną, bo praktyczniejszą radę, chociaż na nią praktycy nie zawsze należytą zwrócili uwagę. Oto „obrotny i pomysłowy nauczyciel potrafi z rozmaitych odpadków i nieużytków przy pomocy chętnych

uczniów skonstruować wartościowe, choć taniutkie, pomoce naukowe".*) „Klasa powinna je urządzić, utrzymać, starać się o nie". Czyli: pracownie w szkole powszechnej potrzebują niewielu drogich pomocy naukowych, to jedna zasadnicza myśl prof. J. B., myśl bardzo na czasie.

Pożądane są pracownie fizykochemiczne, „konieczna jest sala gimnastyczna na chłód i słotę" (czy tylko z tych powodów?) „z warsztatów wymagają swobodnej przestrzeni stolarski i ślusarski", — tak pisze prof. J. B. a nawet wspomina o użyciu wolnych ubikacyj na „pracownie dla fachowego nauczyciela-przyrodnika". — Gdzież tu jest mowa o usunięciu ze szkoły powszechnej wszelkiego typu pracowni lub o potępieniu niesłowiańskich metod zagranicznych? Wątpię, czy człowiek, propagujący tak gorąco prowadzenie młodzieży w przyrodę, w pole, na świeże powietrze, zachwycał się owemi zwartemi szeregami ławek uczniowskich, miłemi dla oka p. Praktyka, a podobno potrzebnemi dla porządku, karności oraz kontroli. Prof. J. B. nie jest zadowolony z pracowni, bo chce udostępnić dziecku zbiory, dlatego radby je przenieść do klasy i na kurytarz. „Wyrobić właściwą kulturę duchową u wychowanków, by nietylko nie robili świadomie szkód i psót, ale owszem znajdywali żywe zadowolenie w pięknym wyglądzie i bujnym rozwoju tych hodowli", oto porządek i karność miła dla oka również praktycznie patrzącego na świat prof. Jaxy Bykowskiego.

Natomiast wywody p. Praktyka, mimo powołania się na autorytet prof. uniwersytetu, idą w zgoła innym kierunku. Pracownie uniemożliwiają p. Praktykowi „rzetelną, szczerą, głęboką i owocną pracę nad sobą i naszą młodzieżą", niweczą szczytne zabiegi silnej osobowości nauczyciela i nie pozwalają mu na tworzenie rodzimych metod wychowawczych...

Gdzie jednak „chodzenie za szkołę" jest zjawiskiem tak częstem, że należy usunąć pracownie, aby nie przeszkadzały przy udowadnianiu matkom (zapomocą listy zmud w czasie lekcyj), jak mało ich synowie tęsknią za mile dla oka uszeregowanemi ławkami, — gdzie uczeń okłamuje nauczyciela a naiwny na-

---

*) Autor niniejszego artykułu przesłał nam niedawno rozprawkę p. t. „O wytwarzaniu pomocy szkolnych na lekcjach robót." Umieścimy ją w jednym z najbliższych zeszytów, skoro otrzymamy kilka uzupełniających rysunków. Red.

uczyciel przeszkadza swemu koledze w nauce, każąc szukać rzekomo zgubionego pióra, — tam bluffem jest krzyk o owocnej pracy nad sobą i młodzieżą i o powodzeniu zbawiennych metod. Tam właśnie należy się zastanowić nad przyczyną owych bolączek.

Bylibyśmy bardzo szczęśliwi w Polsce, gdyby p. Praktyk zdołał nas przekonać, że chodzenie „za szkołę“ jest bolączką tylko szkół, posiadających pracownie i stosujących niesłowiańskie metody, i że szkoły „praktyczne“ są wolne od tej plagi. Jeżeli dwutygodniowa przerwa w nauce czyni spustoszenia w umyśle dziecięcym przy zastosowaniu „rodzimych“ metod, to co pozostanie w główkach młodzieży po kilku latach na całe życie? Czy to jest „trwały“ wynik? Czy w szkołach, pozbawionych pracowni, dzieci mają książki, zeszyty, koszule, nie są głodne i nie cierpią? Czy pracownia jest gorszą pomocą naukową niż książka i zeszyt i czy biedne dziecko z niej nie korzysta jak z książki lub zeszytu? Czy nauczyciel o silnej osobowości dba tylko o wychowanie ,,swojej“ klasy a nie jest odpowiedzialny za klasy, w których uczy, choć nie jest ich gospodarzem? Czy p. Praktyk pochwala, czy potępia specjalizację nauczycieli, bo wątpi w pożytek z narzuconych lekcyj a pragnąłby, aby nauczyciel-specjalista uczył częściej niż dwa razy w tygodniu w swojej klasie? Czy w praktyce nie da się to doprawdy pogodzić z istnieniem pracowni?

Galewkowo (woj. poznańskie). Franciszek Hanas.

KLASA-PRACOWNIA.

Sprawa ta, poruszona przez p. prof. Jaxy Bykowskiego, jest w okresie masowej potrzeby budowania szkół bardzo ważna i interesująca. Słusznie Szan. Autor zaznacza, że jedne szkoły mają klasy i pracownie wtedy, gdy w innych miejscowościach nie wszystkie dzieci mogą być przyjęte do szkoły. Ponieważ rząd przeznacza w budżecie na rok 1931/32 tylko jeden miljon złotych na budowę, sprawę budowy szkół musi podjąć samo społeczeństwo, i trzeba zaznaczyć, że jednak w niektórych miejscowościach szkoły są budowane wyłącznie przez mieszkańców tej miejscowości, bez jakiejkolwiek pomocy czynników rządowych. Głównym doradcą w tych wypadkach budowy szkoły był

nauczyciel. I z tego też powodu artykuł prof. J. B. jest aktualny. Może niejeden z doradców komitetów budowy szkoły głębiej zastanowi się nad zagadnieniem: klasa czy pracownia.

Odpowiem bez wahania: klasa-pracownia. Nie możemy się cofać w rozwoju i postępie. I dlatego klasa starego typu, służąca według określenia Deweya tylko do „słuchania", powinna zupełnie zniknąć z naszych szkół.

Z drugiej strony słusznie Szan. Autor podkreślił wartości wychowawcze stałej klasy, gdyż dzieci nie błąkają się jak „Cygani" co godzinę z jednej pracowni do drugiej. Jednak Szan. Autor, uważając za „luksus" pracownię humanistyczną, chciałby w miarę „wolnej przestrzeni" użyć sali na pracownię dla nauczyciela-przyrodnika i na izbę harcerską. Uważam jednak, że odpowiednio urządzona klasa-pracownia może być w każdej chwili do dyspozycji nauczyciela-przyrodnika i może być użyta na izbę harcerską czy zamieniona na pracownię humanistyczną. Wyrzucić ławki względnie wcale ich do nowych klas-pracowni nie sprawiać, choćby to były ławki najnowszego typu, ustalonego przez Min. W. R. i O. P. Zamiast nich umeblować taką klasę-pracownię w stoliki i krzesełka czy taburety. Jeden stolik na dwóch uczniów. Tak umeblowana klasa obejdzie się bez nasadek do ławek, o jakich nadmienia Szan. Autor. Stoliki mogą mieć długość ławki dwuosobowej najnowszego typu, szerokość jednak muszą mieć trochę większą, aby na nich mogły być wykonywane ćwiczenia. Tak urządzona klasa może być na jednej godzinie pracownią przyrodniczą, a na drugiej — historyczną czy geograficzną.

O ile można, to należałoby urządzić wspólną salę na zbiory. Jeżeli zaś nie można, to zaradzić w inny sposób. W jednej klasie mogą być zbiory historyczne, w drugiej — geograficzne, a w innej znowu przyrodnicze, tak, że może być pewien podział opieki nad zbiorami szkolnemi. Nie wyklucza to grupowania zbiorów wyłącznie klasowych z różnych dziedzin wiedzy i pracy klasy. Zresztą i Szan. Autor zaznaczył to w swoim artykule. Urządzenie takich klas-pracowni w dzisiejszych trudnych pod względem finansowym czasach będzie i ekonomiczne. Jeżeli ze względów oszczędnościowych nie możemy się zdobyć na urządzanie oddzielnych pracowni, to jednak musimy się zdobyć

na umeblowanie klas, by je można było zamieniać w pracownię. Wiemy, że jedna ubikacja w budynkach szkolnych (nawet na wsi) kosztuje przeszło 5000 złotych, gdy dostateczne umeblowanie klasy w stoliki i krzesełka wyniesie najwyżej kilkaset złotych.
Teodorów (woj. kieleckie). Ludwik Koza.

* *
*

W związku z artykułem pt. „Klasa czy pracownia" otrzymaliśmy następujący list od pewnego abonenta, p. R. w M. M., który wraz z uwagami autora artykułu, p. Jaxy Bykowskiego, poniżej umieszczamy:

W artykule wstępnym, wydrukowanym w nr. 4 „P. S." z dn. 20 II rb. pt. „Klasa czy pracownia", prof. Jaxa Bykowski w argumentacji za potrzebą klasy m. in. pisze: *nie jesteśmy narodem Żydów ni Cyganów, błąkających się po świecie, bez ziemi, bez Ojczyzny.* — Słowa te, aczkolwiek wypowiedziane przez bardzo poważnego i czcigodnego p. profesora, tchną jednak pewnemi uchybieniami.

Otóż uważam, iż kardynalnym błędem jest stawianie na tem samem miejscu względnie porównywanie Żydów do Cyganów, zwłaszcza na tle uczucia patrjotycznego, miłości do ojczyzny itp.

Żydzi, jeśli się nie zamyka oczu na rzeczywistość dziejową, wiedzieli i wiedzą, co to ojczyzna i który kraj na to zaszczytne miano zasługuje. Przypieczętowali przekonanie to niejednokrotnie krwią swych najlepszych synów, kwiatem swej młodzieży. Na ołtarzu tej Ojczyzny, (za którą nota-bene uważają i Polskę) składali wszystko, byleby podnieść szczęście i dobrobyt tej wspólnej Ojczyzny.

A cóż dopiero mówić o dawnej, historycznej Ojczyźnie Żydów, o Palestynie, — obecnie krwią i potem pionierów żydowskich odbudowaną. Każda piędź ziemi tej, wyrwana ze szponów malarji, febry itp., jest żywem świadectwem Narodu, tęskniącego, walczącego o należną mu Ojczyznę!

Natomiast czy wogóle znane jest Cyganom pojęcie „Ojczyzna"? Czy odczuwają braku tejże? A przywiązanie do kraju rodzinnego — czyż nie jest im zupełnie obce? Stały czytelnik.

* *
*

Sz. „Stały Czytelnik" uczuł się dotkniętym cytowanem zdaniem w mej pracy. Należy rozróżnić tu dwie strony. Jedna, to zestawienie Żydów z Cyganami. Nie uważam, by było w tem co ubliżającego, jeśli z uwagi na jakąś jedną cechę robi się zestawienie, nawet gdy cały szereg innych cech jest różny. Czy mamy np. oburzać się na Amerykanów, jeśli na podstawie badań inteligencji żołnierzy w czasie wielkiej wojny zestawili nas razem z murzynami, gdyż zajęliśmy dwa ostatnie miejsca? Więc i tu, jeśli zestawiam, to tylko pod względem związania z ziemią, z terytorjum określonem, a nie lekceważąc wcale licznych i głębokich różnic, rozumiejąc, jaki dystans kulturalny dzieli jednych od drugich.

A drugi problem, czy można uważać Żydów za naród bez ziemi, więc bez ojczyzny, w tem zwykłem znaczeniu? „Stały Czytelnik“ powołuje się na ofiary, składane na ołtarzu wspólnej Ojczyzny Polski, oraz na pracę w Palestynie. Nie chcę szerzej i krytycznie oceniać ofiarności Żydów dla Polski, pozwolę sobie jednak zauważyć, że ci, którzy dobrowolnie krwią własną ją przypieczętowali, uważali się za Polaków wyznania mojżeszowego. A zresztą z całego wywodu wynika, iż Żydzi prócz Palestyny mają inną ojczyznę. „St. Czytelnik“ mówi o Polsce, ale ileż państw reprezentują oni oficjalnie w przeróżnych konferencjach międzynarodowych, uważając się tam nie za sojuszników lub gości, lecz za pełnej krwi i praw obywateli. Palestyna, która mieści mały ułamek ogółu żydowstwa, z którego jeszcze znów tylko niewielka część stanowi tych pionierów (chaluzów), gdzie przygniatająca większość ludności jest arabska, dokąd ogół nie dąży masowo, obecnie przynajmniej, nie może być uważana za jedyną ojczyznę Żydów, których ojczyzną jest dziś raczej cały glob ziemski. I to właśnie różni ich od innych narodów, na to też zwróciłem uwagę w moich wywodach. Ludwik Jaxa Bykowski.

DROGA KRZYŻOWA.

(Lekcja z religji na oddział V.)

I.

Wymień, co było zadane na dziś. — Uczniowie wyliczają zadania następujące:

1. Powtórz w skróceniu: Pan Jezus przed władzą pogańską.
2. Spisz stacje.
3. Opowiedz, jak odprawiamy „drogę krzyżową“.

a) Powtórka ostatnich lekcyj: Wylicz z życia Pana Jezusa pokolei wszystkie wydarzenia, przypadające na ostątni czwartek — na noc z czwartku na piątek — na piątek rano. — Do jakiej władzy zaprowadzono Pana Jezusa w nocy z czwartku na piątek? A następnego poranku? Wymień przedstawicieli władzy pogańskiej. Powtórz krótko: Pan Jezus przed Piłatem — Herodem. Wytłumacz stosunek Piłata i Heroda — do Żydów. Wskaż na mapie miejsce, gdzie się rozpoczęła — skończyła — gorzka męka Pana Jezusa. (Góra Oliwna i góra Kalwarja czyli Golgota.) Część tej ostatniej drogi Zbawiciela już znamy. Wymień jej końcowe przystanki. Przypomnijmy sobie raz jeszcze ostatnie wydarzenie u Ponckiego Piłata. Tu więc, na ratuszu — wskazuję na mapkę — został Pan Jezus skazany na śmierć. I niedługo potem wziął ciężkie drzewo krzyża na swe ramiona, dźwigając je na górę Kalwarję.

Rozpoczął on więc drogę krzyżową. Wskaż ją na mapie (wedł. tradycji obecnej!). Gdzie się rozpoczęła droga krzyżowa Zbawiciela?

b) Dziś tę drogę krzyżową bliżej poznamy.

II.

a) Prowadziła ona przez wąskie, kręte ulice Jerozolimy. Wyobraźmy sobie w duchu ten smutny pochód. — Kogo widzimy? — Uczniowie wymieniają różne osoby. — Dodaję: Widzimy zbiegowisko ludzi, zgraje ciekawych. Słychać obelżywe słowa, naigrawania, widać też, jak srodzy oprawcy Pana Jezusa popychają, potrącają, się znęcają nad niewinnym Barankiem Bożym. Kilkakrotnie



Droga krzyżowa.

Zbawiciel się zatrzymuje. Podaj powody tych postojów. (Wkłada krzyż na ramiona, upada pod nim trzykrotnie, spotyka swą Matkę, Weronika ociera twarz Pana Jezusa, Zbawiciel pociesza płaczące niewiasty itd.) Miejsca te, gdzie Pan Jezus się zatrzymał, nazywamy stacjami. Niektóre z nich już znacie. Wymieńcie kilka stacyj. Powiedz, co się stało na pierwszej — drugiej — trzeciej — stacji. — (Zawieszam odpowiednie obrazy.) — Wszystkie te stacje

zaznaczone są na tej mapce, którą tu widzicie. — (Odwracam tablicę z rysunkiem.) Wskaż pierwsze trzy stacje. Powiedz, w jaki sposób są oznaczone i gdzie leżą. (Stacje są oznaczone krzyżykiem. Pierwsze trzy leżą przy jednej ulicy, która prowadzi na zachód.) Ponumerujemy wszystkie stacje — pod rysunkiem napiszemy, co numery oznaczają. Zrób to u pierwszych trzech stacyj.

Podobnie postępuję i przy omawianiu następnych stacyj, zaznaczając, że czwarta stacja znajdowała się na ulicy, prowadzącej w kierunku połud.-wschodnim, na narożniku ulicy poprzecznej — którą się dochodziło do świątyni — dalej, że 5, 6 i 7 stacji szukać należy na stromej ulicy, przecinającej miasto także w kierunku zachodnim, i że 7 stacja znajdowała się blisko bramy, przez którą wchodziło się do nowej części miasta. Wspominam również, że reszta stacyj leżała za murem starego miasta — na Golgocie. — Dziś znajduje się tam wspaniały kościół z grobem Pana Jezusa. Stacje 8 i 9 wyobrażać sobie trzeba blisko tegoż kościoła, a stacje 10—14 na miejscu, na którem ten został zbudowany.

b) W historji powszechnej*) słyszeliście o grobie Pana Jezusa. Co sobie o nim przypominasz? Wiecie więc, że dawniej chrześcijanie odbywali pielgrzymki do Ziemi św. Gdy jednak w tem im przeszkadzali muzułmanie, pozwolił Kościół przedstawiać w obrazach lub rzeźbach miejsca i chwile męki Pańskiej. I to dało początek nabożeństwu, które odprawia się w naszych kościołach. Podaj nazwy tego nabożeństwa oraz czas, w jakim bywa odprawiane. Ile obrazów lub stacyj przypomina bolesną drogę, którą Pan Jezus szedł z mieszkania Piłata na górę Kalwarję? Opisz pierwszy obraz. Co można zauważyć u wszystkich obrazów? (Rzymską cyfrę u góry, napis u dołu.) Co oznacza cyfra — napis?

c) Kto z was był w ostatni piątek na „drodze krzyżowej"? Powiedz, jak się ją u nas odprawia. (Modlitwa wstępna, śpiew: „Któryś cierpiał..." pomiędzy poszczególnemi stacjami, przy każdej zaś stacji: klękanie, przypomnienie sobie szczegółu z męki Pańskiej, rozmyślanie tegoż momentu i krótka modlitwa, wkońcu pieśń postna.) Przynieśliście książeczki do nabożeństwa. Poszukajcież w nich „drogi krzyżowej". Przeczytaj modlitwę, podaną przy pierwszej stacji. — Okazuje się tu rozmaity układ modlitw i wynikająca z tego konieczność jednolitego tekstu „drogi krzyżowej" przy wspólnem jej odprawianiu.

---

*) Zob. program historji: Wyprawy krzyżowe.

III.

Powiedz, o czem dziś mówiliśmy. Piszę na tablicy: Droga krzyżowa. Mówiliśmy właściwie o dwojakiej drodze krzyżowej, jeżeli pomyślimy, kto ją odbył lub po dziś dzień odbywa. Powiedz więc dokładniej, o czem w tej lekcji była mowa. — Ostateczne ujęcie: Droga krzyżowa, którą odbył Pan Jezus, którą odbywają wierni, i sposób jej odbycia. — Dopisujemy to na tablicy. — Następuje teraz krótka powtórka materjału celem utrwalenia tegoż.

IV.

Mówiliśmy o „drodze krzyżowej", którą odbywamy wspólnie podczas wielkiego postu, najczęściej z księdzem, mając w tym celu jednolite książeczki. Czyż jednak tylko w okresie wielkanocnym można odprawiać „stacje"? Kto z was może coś o tem powiedzieć? (Wspólnie stwierdzamy, że każdego czasu można je i samemu odprawiać.) Zastanówmy się jeszcze krótko nad tem, dlaczego odbywamy „drogę krzyżową". (...by przypomnieć sobie mękę Pańską, której Zbawiciel się podjął dla naszego zbawienia, by poruszyć nasze twarde serca do współczucia z cierpiącym Jezusem, by wzbudzić żal i skruchę za grzechy, któremi Go ponownie przybijamy do drzewa krzyża, któremi sprawiamy Mu nową Golgotę. Przez „drogę krzyżową" i wzbudzony za jej pomocą żal przygotowujemy się do spowiedzi wielkanocnej.) Co o niej mówi przykazanie kościelne? Wymień inne przykazania kościelne. Które z nich odnoszą się szczególnie do okresu wielkanocnego? Powtórz jeszcze raz III, IV, V przykazanie kościelne.

Powróćmy jeszcze do „drogi krzyżowej" i przypatrzmy się, jak Pan Jezus ją odbył, jak znosił wszelkie cierpienia duchowe i cielesne. (Pan Jezus znosił je bez narzekania, szemrania, chętnie, z cierpliwością itd.) Porównajmy teraz sposób, w jaki my znosimy nasze cierpienia, dolegliwości, kłopoty, zmartwienia, urazy itd.) Wiem, co mi powiecie. Pan Jezus daje nam przykład, jak należy zachowywać się w cierpieniu. Naśladujmy Go. Postanówmy znosić nasze krzyże odtąd inaczej. Jak mianowicie? — (Dodaję: po bożemu, jak bohaterzy, z miłości dla cierpiącego Zbawiciela.) — Na przyszłą lekcję przygotuje każdy z was 3 przykłady, w których wykaże, jak może naśladować Pana Jezusa w cierpliwości.

A teraz przepiszcie i odrysujcie, co widzicie na tablicy.

Uwagi: Lekcja, powyżej naszkicowana, ma na celu 1. powtórzenie, pogłębienie i rozszerzenie wiadomości religijnych oraz 2. zespolenie tychże z praktykami Kościoła katolickiego. Środkami, prowadzącemi do tego celu — to formy nauczania; tu głównie forma eromatyczna (w której chodzi o pytania dydaktyczne, a więc i polecenia), forma deiktyczna przy uzmysławianiu (mapki, obrazy, rysunek) i forma heurystyczna (prowadząca najwięcej do samodzielności ucznia w pracy umysłowej). W lekcji tej posługiwały się dzieci oprócz wymienionych jeszcze następującemi pomocami naukowemi: podręcznikami do historji biblijnej: Pismem św., Wypisami (podręcznik szkolny) oraz mapą Palestyny — Nakł. Warszaw. Centrali Środków Nauk. — szczególnie boczną mapką: Jerozolima za czasów Chrystusa. Nauczyciel zaś korzystał z „Nauki wiary i obyczajów“ ks. J. Makłowicza i z „Liturgiki katolickiej“ ks. dr. A. Jougana oraz innych podręczników niepolskich, wreszcie z progr. nauki Min. W. R. i O. P. Lekcja oparta jest na dzieciom znanym materjale z liturgiki i historji biblijnej oraz pewnych wiadomościach z geografji i etnografji Ziemi św.

Poznań. M. Jagodziński.

UWAGI O RÓŻNYCH FUNKCJACH W SZKOLE.

Psycholog szkolny.

Konieczność stosowania najnowszych wyników badań psychologicznych w nauczaniu i wychowaniu powoduje ustanawianie w szkołach specjalnej funkcji psychologów szkolnych. W nr. 4 *Polskiego Archiwum Psychologji* ogłasza Dr. Stefan Baley program działalności tych psychologów. Autorowi nie chodzi o badania psychologiczne, któreby miały tylko cel naukowy. „Mnie idzie tutaj o te poczynania, które byłyby związane ściśle z życiem szkolnem i których najważniejszym celem byłoby wyjść temu życiu na pożytek“. W tej myśli określa zadania psychologów szkolnych następująco: 1) badanie psychologiczne nowowstępujących do szkoły; 2) bliższe zajęcie się uczniami, którzy opuszczają szkołę; 3) opieka w t. zw. trudnych przypadkach, np. niespodziana zmiana w zachowaniu się ucznia, współpraca w myśleniu racjonalnej metody postępowania itp. Psycholog musi współpracować stale z nauczycielem, by w ten sposób poznać jak najdokładniej uczniów. Przypominamy, że o psychologu szkolnym pisała w *Pracy Szkolnej* (nr. 3 z r. 1929) Dr. M. Raczyńska. Poza tem ta sama autorka wskazuje w *Oświacie i Wychowaniu* (zesz. 1 r. 1930) na opinię Sterna, który zaleca istnienie dwóch rodzajów psychologów szkolnych: urzędowych i prywatnych, rekrutujących się z pośród nauczycielstwa.

Inspektor i kierownik a „Schulpolizei“.

Wymienione w tytule funkcje mogą odegrać bardzo ważną rolę w życiu szkolnem — „mogą“, gdyż niestety nie zawsze odgrywają w sensie dodatnim. O współpracy inspektora z kierownikami na terenie szkoły pisze ciekawie p. Rudolf Janiszewski w nr. 1 *Życia Szkolnego*. Autor określa najpierw cechy, któremi powinni być obdarzeni kierownik i inspektor więc: doradca światły, dobry wychowawca, człowiek z taktem. „Słyszy się wśród nauczycielstwa dość często, że niektórzy kierownicy szkół pojmują swoją rolę w zgoła swoisty

sposób. Rola doradcy grona nauczycielskiego zasadza się często w donoszeniu inspektorowi szkolnemu o rozmaitych brakach, błędach, wadach itp. poszczególnych nauczycieli". „Jest palącą kwestją, aby to grube nieporozumienie wyświetlić, aby ten hańbiący wychowanie współczesne termin „Schulpolizei" zniknął ze słownika pedagogicznego, wszelki pierwiastek wywiadowczy, mający posmak donosicielstwa musi inspektor szkolny ze współpracy z kierownikiem szkoły radykalnie i bezwzględnie wyeliminować i wytępić". Ingerencja w czasie wizytacji ma opierać się na gruntownej znajomości przedmiotu, zasad nauczania i wychowania, a nie na autorytecie władzy. Tylko taki sposób odnoszenia się do sprawy przyniesć może korzyści stale rozwijającemu się szkolnictwu polskiemu.

Funkcja ławki w szkole tradycyjnej.

Była już wyżej mowa o dwu funkcjach w szkole — teraz słów kilka o funkcji innej: funkcji ławki szkolnej! Bo i ona spełnia swoją funkcję, — funkcję, którą bardzo ostro krytykuje Dr. Mirski w nr. 1 *Pracy Szkolnej*. Autor uważa ławkę za najkonkretniejszy i najbardziej charakterystyczny wyraz szkoły tradycyjnej. Ławka — powiadają jej zwolennicy — jest konieczna do nauki czytania i pisania, rachowania i rysowania. I jest potrzebna w czasie odpytywania, bo trzeba przecież ucznia unieruchomić, trzeba mu dać higjeniczne oparcie itd. itd. I stąd podział klasy na dwa światy: katedra z nauczycielem i ławki z uczniami. „Z tej strony nauczyciel, istota wszechmądra, wszystkowidząca, niedostępna: wykłada, opowiada, pisze, czyta, czasem nawet pokazuje obraz czy model, — zadaje pytania, stawia stopnie, — gromi, karci, napomina, rzadziej chwali". „Z drugiej strony dzieci; zadaniem ich uczyć się, gromadzić wiedzę, kształcić umysł, a to wymaga uwagi, uwagi i jeszcze raz uwagi na to i tylko na to, co pan mówi". I dalej w ten ironiczny sposób określa autor funkcję ławki szkolnej, dochodząc do stwierdzenia, że ławka jest potrzebna jedynie w szkole starej, szkole tradycyjnej. Warunki życiowe się zmieniają, ławka pozostaje! Czas najwyższy zamieścić ją w muzeum, a szkole dać stół i krzesło.

St. N.

SPRAWY SZKOLNE ZAGRANICĄ.

SZKOLNICTWO SŁOWACKIE.

Szkolnictwem narodu najbliższego nam charakterem, usposobieniem i sąsiedztwem winniśmy się z wielu przyczyn zainteresować. Czeskosłowackie ministerstwo oświaty wydaje corocznie sprawozdanie o stanie i rozwoju szkolnictwa w całem państwie. Są to podobne sprawozdania, jakie znamy z roczników działalności dawnej Rady Szkolnej Krajowej polskiej w obecnej Małopolsce. Stąd wyjmiemy najważniejsze daty dla obrazu szkolnictwa słowackiego.

Z końcem roku 1930 mieli Słowacy 1116 państowych szkół powszechnych a w nich 160,000 dziatwy, prywatnych zaś przeważnie wyznaniowych i kościelnych 910 z 210,000 młodzieży. Większość dzieci więc kształci się i wychowuje w zakładach wyznaniowych. Szkół wydziałowych mają Słowacy państwowych 101 z 11,000 dziatwy, a 12 niepaństwowych z liczbą 1638 dzieci.

Seminarja nauczycielskie ze słowackim językiem wykładowym państwowe są: w Bratislawie, Bańskiej Bystrzycy, Bańskiej Szczawnicy, Lewiciach, Luczeńcu, Modrej, Preszowie, Spiskiej Nowej Wsi (1209 wychowanków), nadto wyznaniowe katolickie: w Lewoczy, Spiskiem Podegrodziu i Trnawie.

Średnich szkół mają Słowacy 38, a to: gimnazja 2, realne gimnazja 23, reformowane realne gimnazja 10, realki 3, żeńskich szkół średnich mają 4, w innych dopuszczona jest koedukacja. Prócz tych państwowych mają: klasy równoległe słowackie w gimnazjum realnem w Keżmarku (ewangielickiem) i gimnazjum w Preszowie z gronem nauczycielskiem na etacie państwowym, gimnazjum franciszkańskie w Malackach, realne katolickie w Klasztorze pod Znievom, nadto niższe gimnazja w Trstenej i Dolnym Kubinie na Orawie. Wszystkiej młodzieży w średnich szkołach ogólnokształcących mają Słowacy 14,537.

Prócz wymienionych uczelni mają jeszcze: akademij handlowych 6 z 1690 młodzieży, przy akademjach tych istnieją dwuletnie handlowe szkoły i wieczorne kursy, 4 samodzielne dwuletnie handlowe z liczbą 300 uczniów, wyższe przemysłowe 4 (1260 ucz.), zawodowe 4 (kowalsko-ślusarska, tkacka, 2 stolarskie) z 500 wychowankami. — Jedyną ich wyższą szkołą jest wszechnica w Bratislawie.

Dla dzieci upośledzonych posiadają Słowacy: zakład dla głuchoniemych w Dubnicy nad Wagiem, który ma 110 wychowanków, w Jelszawie z 75, w Kremnicy z 302, i szkolę dopełniającą z 114 dziatwy, zakład dla ślepych w Lewoczy z 50, pomocniczą szkołą w Bratislawie z 34, w Koszycach z 43.

Dla narodu i dla języka słowackiego są to wszystko nabytki i zdobycze niepodległości, bo przed wojną było wszystko madziarskie. Ani jednej szkoły nawet ludowej nie mogli mieć Słowacy. Do normy jeszcze nie doszli, skoro są we wschodniej części Słowacji wioski, mające po 60 i więcej dzieci w wieku szkolnym, a jednak niema dla nich nawet domowej szkółki.

Dziś najważniejszym może problemem szkolno-narodowym w Słowacji jest zagadnienie szkół prywatnych wyznaniowych. Walczą ze sobą i zmagają się dwa kierunki o przeciwnych linjach: unifikacyjny państwowy dąży do oddania całego szkolnictwa pod zupełny i bezpośredni nadzór i kierownictwo państwu; prywatny, zwłasza katolicki, chce zatrzymać w swych rękach wychowanie, aby zapewnić wyznaniu gorących i wiernych członków Kościoła. Gdy pierwszy kierunek ma znamię czeskosłowackie, drugi chętnie się zwać chce słowackim. Byłyby to więc jakby kierunki: państwowy i narodowy. Nauczycielstwo szkół wyznaniowych już czasem odzywa się za upaństwowieniem tych uczelni, bezwarunkowo opiera się temu chlebodawca t. j. komitety czy zakony, utrzymujące szkołę. Ustawa państwowa byłaby już państwu dawno pomogła do unifikacji, gdyby nie zbyt wielka liczba a zatem i siła obywateli-właścicieli szkół, do prywatnego kształcenia mocno przywiązanych. Mgr,

DZIESIĘCIOLECIE DOROSTU CZERWONEGO KRZYŻA W CZECHOSŁOWACJI.

Dziesięciolecie Dorostu Czerwonego Krzyża w Czechosłowacji obchodzone będzie w całej republice bardzo poważnie. Już w dniu 26 stycznia 1931, jako w rocznicowy dzień, urządzono w szkołach „Dzień zdrowia i pomocy bliźniemu". Dzieci otrzymały już wcześniej w organie Czerwonego Krzyża młodzieży pt. *Lipa* pouczenie, jak i czem może jednostka fizyczna i zbiorowa np. klasa lub cała szkoła przyczynić się przedewszystkiem do rozszerzenia i podniesienia zdrowotności w swem otoczeniu.

Dla szkół średnich rozpisano konkursy na najlepsze opracowania tematów: 1. Henri Dunant, twórca ruchu światowego. 2. Naczelne osobistości i program Czerwonego Krzyża przed wojną i po wojnie światowej. 3. Jakie znaczenie dla zdrowia narodowego posiada zapobieganie słabościom. 4. Mir Czeskosłowackiego Czerwonego Krzyża 5. Znaczenie Dorostu Czerwonego Krzyża dla nauki i wychowania obywatelskiego. 6. Znaczenie Czerwonego Krzyża dla zdrowotnego wychowania w szkołach. Dwa ostatnie zagadnienia dla seminarjów naucz.

We wszystkich szkołach, w których znajdują się kółka i organizacje Dorostu Czerwonego Krzyża, ogłoszono konkursy na najlepszą działalność zdrowotniczą i za najlepszą hodowlę roślin kwiatowych w oknach szkolnych.

Na tegoroczny Jubileusz Pokój Czerwonego Krzyża wybrał hasło: „Dobro dzieci przedewszystkiem". W wielkanocnych dniach Pokoju otwarta będzie jubileuszowa wystawa, obrazująca działalność młodzieży, zgrupowanej w Czerwonym Krzyżu Młodzieży. Do wszystkich państw, gdzie są organizacje młodego Czerwonego Krzyża, będą wysłane jako jubileuszowe pozdrowienia wielkanocne ręczne roboty, wykonane przez Dorost z materjału, którego dostarczył Związek czeskich hut szklanych w Jablocu nad Nisą.

Obyśmy nie byli zaskoczeni tem pozdrowieniem. Mgr.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

KRAKOWSKA SPÓŁKA WYDAWNICZA, KRAKÓW.

Aleksander Brückner: *Dzieje kultury polskiej.* Tom II. Polska u szczytu potęgi. 1930, str. 660. Cena za całość zł 78.

Prof. Brückner należy do tych nielicznych pisarzów polskich (stąd chyba z jednym Lelewelem porównać go można), którzy w swych badaniach naukowych ogarnęli cały obszar dziejów Rzeczypospolitej i wszystkie niemal tych dziejów objawy i pomniki.

Jeśli więc przed kilkoma miesiącami najgłębszy podziw wzbudził pierwszy tom jego *Dziejów kultury* — to wspominano często w ocenach krytycznych o Brücknerze jako znakomitym badaczu słowiańszczyzny i średniowiecza polskiego. Obecnie, gdy na półkach księgarskich ukazał się tom drugi monumentalnego dzieła, poświęcony epoce renesansu i t. zw. baroku, musimy znów przypomnieć, że prof. Brückner jest jednym z najwybitniejszych, najbardziej zasłużonych badaczy tych czasów, gdy Polska istotnie staje „u szczytu potęgi". Nietylko uczeni ale i szersze grono czytelników zna przecie wielką monografję Brücknera o Mikołaju Reju, jego studja „reformackie", z *Różnowiercami polskimi* na czele, wreszcie jedyne i niezastąpione studja o literaturze XVII wieku.

Praca jednak obecna wykracza daleko ponad dawniejsze, specjalne lub fragmentaryczne opracowania. W znakomitej, skondensowanej formie przynosi obraz całego życia polskiego „złotego" i „rycerskiego" wieku we wszystkich swych przejawach. Mamy tu bowiem przemiany ustroju i państwa, życie i obyczaje poszczególnych warstw, doniosłe problemy religijne wraz z ruchem reformacyjnym, szkolnictwo i mecenat monarszy lub wielkopański, piśmiennictwo, sztuka, muzyka, tak doniosłe w owe czasy wpływy obce i wzajemne oddziaływanie kultury polskiej na kraje ościenne — wszystko to w dziele Brücknera znalazło oświetlenie wszechstronne — żywe a oparte na niewzruszonych podstawach metody naukowej.

Przytem jedna jest zaleta, która przywiązuje wprost do tej książki i ułatwia wgłębienie się w ogrom zjawisk, dostępnych zazwyczaj tylko dla badaczy naukowych; to niezwykła intuicja autora w ocenianiu przeszłości narodowej, to giętki i jędrny język, dzięki czemu dzieło tak daleko odbiega od suchych, żmudnych wypracowań pseudo-naukowych.

Drugi tom *Dziejów kultury polskiej* jest niezwykle cenną zdobyczą naszego piśmiennictwa, oczekiwać należy, że zyska najszerszą poczytność i wśród tysięcy czytelników obudzi nietylko umiłowanie przeszłości narodowej ale też jej gruntowną, poważną znajomość.

WYDAWNICTWA PAŃSTWOWEJ RADY OCHRONY PRZYRODY.

Ochrona przyrody. Organ Państwowej Rady Ochrony Przyrody. Kraków 1930. Str. 309. Cena zł 10,—

Treść rocznika X-go: Rozprawy: *M. Siedlecki* Wielorybnictwo i ochrona wielorybów. — *W. Szafer* Niszczenie przyrody pod hasłem użytkowania roślin leczniczych. — *A. Wodziczko* Zieleń miast z punktu widzenia ochrony przyrody. — *St. Kulczyński* Park natury na Polesiu i jego stosunek do planu meljoracji. — *T. Świerz Zaleski* Rezerwat leśny w Gorcach imienia Wł. Orkana. — *J. Motyka* Znaczenie rezerwatu karpackiej puszczy w Gorcach. — *A. Kozłowska* Godne ochrony resztki stepów na Pokuciu — *Sz. Wierdak* Uwagi o ochronie przyrody w południowych Miodoborach. — *Sz. Wierdak* Modrak tatarski w Polsce. — *K. Bunikiewicz* Modrzewie, cisy i buki w powiecie rypińskim. — *R. Kuntze* Z dalszych badań nad fauną Chomca pod Lwowem. — Organizacja międzynarodowa ochrony przyrody. — Ochrona przyrody zagranicą.

W. Szafer: *Sprawozdanie z działalności Państwowej Rady Ochrony Przyrody w roku 1929.* Kraków 1930. Cena zł 0,50.

Sprawozdanie z działalności Państwowej Rady Ochrony Przyrody w roku 1930. Kraków, 1931. Cena zł 0,50.

S. Dziubałtowski: *Rezerwat jodłowy w Mieni pod Mińskiem Mazowieckiem.* Warszawa 1930. Cena zł 0,50.

Compte rendu du Congrès Scientifique des Représentants de la Roumanie, la Tchécoslovaquie et la Pologne, touchant la protection de la nature sur les terrains limitrophes, des trois états, tenu à Cracovie le 13 et 14 décembre 1929. Kraków 1929. Cena zł 1,90.

J. Paczoski: *Lasy Białowieży.* (Monografja naukowa nr. 1.) Poznań 1930. Stron 575. Cena zł 24,—.

Wydawnictwo Okręgowego Komitetu Ochrony Przyrody na Wielkopolskę i Pomorze w Poznaniu, zeszyt I. Poznań, 1930. Stron 48. Cena zł 1,50.

Wydawnictwo to ma charakter regjonalny i omawia następujące tematy: Dwa wielkie głazy narzutowe w Ostrzeszowskiem. — Osobliwości przyrodnicze okolicy Brzeźna. — Najpiękniejsza buczyna Wielkopolski pod Boguniewem. — Gaj Markowicki na Kujawach. — Dziki Ostrów koło Brzozy. — Las Siemianicki. — Brzęki lasu Budzyńskiego. — Nowe, najbliższe Poznania stanowisko brzęku. — Miłek wiosenny w Wielkopolsce. — Rezultaty wycieczek florystycznych po Wielkopolsce.

WYDAWNICTWO KASY IM. MIANOWSKIEGO, WARSZAWA.

Publjusz Korneljusz Tacyt: *Rocznik* w tłumaczeniu Wł. Okęckiego. Wydanie II zmienione. Warszawa, 1930. Stron 345. Cena zł 12,—.

„To nie jest przekład, to jest, poprostu, Tacyt po polsku wraz z wszystkiemi swemi właściwościami, swoją lapidarnością i nawet swoim tonem". Otóż słowa H. Sienkiewicza, które najlepiej charakteryzują przekład i polecają go tym, którzy się Tacytem interesują.

St. Łoza: *Słownik architektów i budowniczych Polaków,* oraz cudzoziemców w Polsce pracujących. Wyd. II, uzupełnione. Warszawa, 1931. Str. 495. Cena zł 25,—.

W dziele tem, opartem na materjale, znajdującym się w archiwach i księgozbiorach poszczególnych dzielnic, i nauczyciel i każdy interesujący się historją sztuki miast polskich znaleźć może cenne wiadomości z tej dziedziny.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Kazimierz Czachowski: *Henryk Sienkiewicz. Obraz twórczości.* Ułożył, poprzedził wstępem oraz uzupełnił życiorysem, bibljografją i przypisami. Str. 343. Cena zł 15.—

Literatura polska nie posiada o Henryku Sienkiewiczu nietylko zakrojonego na większą skalę naukowego studjum, ale nie posiada nawet większej pracy, w której szeroki krąg czytelników wielkiego pisarza znalazłby łatwe, a w pewien system ujęte i obszerne źródło wiadomości i rozbiór jego twórczości. Lukę tę zapełnia w znacznej mierze niniejsza praca Kazimierza Czachowskiego.

Obejmuje ona w celowym i jasnym układzie, zbiór głosów krytyki polskiej, dający wszechstronny obraz twórczości Sienkiewicza, zaopatrzony w liczne przepisy i komentarze. Czachowski zużytkowuje w książce głosy największych powag ze świata krytyki i literatury, że wymienimy choćby tylko: Borowego, Brücknera, Brzozowskiego, Chlebowskiego, Chmielowskiego, Chrzanowskiego, Gostomskiego, Grabowskiego, Gubrynowicza, Jeża, Kallenbacha, Kleinera, Korbuta, Kraszewskiego, Krzemińskiego, Lorentowicza, Matuszewskiego, Potockiego, Spasowicza, Witkiewicza, Wojciechowskiego, Zielińskiego, Żeromskiego i w. in. i zapewnia w ten sposób swej książce wysoki poziom literacki i krytyczny.

Z drugiej strony, zobrazowanie twórczości Sienkiewicza zapomocą krytyk i głosów współczesnych, z różnych a nieraz wprost sprzecznych punktów widzenia twórczość tę ujmujących, nadaje książce Czachowskiego zupełnie specjalną cechę. Jest nią wielka rozmaitość tonu i nastroju studjów, wielka żywość — jakby niemal bezpośredniego obcowania z pisarzem i jego dziełem, które sprawia, że praca Czachowskiego, pożyteczna i wartościowa, jest nadto naprawdę ciekawą książką do czytania.

Redaktor odpow. Leonard Borkowski w Poznaniu. — Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.